

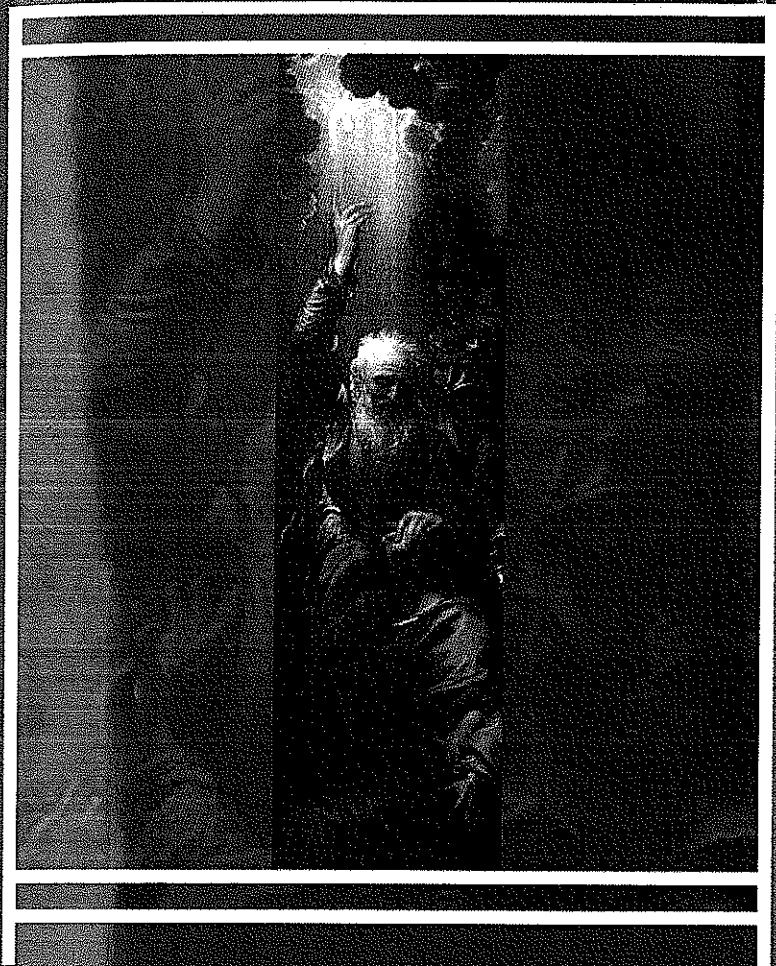
A las páginas que siguen no puedo sino anteponer aquellas reflexiones que Ernst Jünger hace en las primeras cuartillas de su trabajo sobre el autor y la escritura, pues responden con una admirable precisión a lo que nos proponemos: “De estas anotaciones no espero yo ningún resultado pedagógico y tampoco aspiro a él. Es imposible evitar que cada cual pague las costas de su aprendizaje. Las experiencias son mejores que las advertencias. No obstante, algunas luces de situación podrán servir a este o a aquel joven que sueña con internarse en el mar abierto y que a ello se siente llamado”.

Estas reflexiones, pues, son para aquellos que se sienten llamados a la búsqueda de la verdad, para aquellos que sueñan con internarse en la bella y fascinante aventura del pensamiento y que buscan –con sentido crítico– adentrarse en el mar abierto de las ideas.

www.folia.uag.mx



BENJAMIN WEST
Panel izquierdo del tríptico
(Estudio de una ventana en la Iglesia de San Paul, Birmingham)



Los Hábitos del Pensamiento Riguroso



Roberto J. Brie



Los Hábitos del Pensamiento Riguroso

Roberto J. Brie



Universidad Autónoma de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México

Coordinación de edición y diseño de portada
Miguel Ángel Limón Ornelas

Coordinación de producción
Eduardo Miranda Ortega

Corrección
Flor de María Aguilar Gaxiola
María Luisa Rolón Velázquez
Carlos Torres de la Torre

Diseño de interiores
Juan Bernardo Hermosillo Flores

Captura tipográfica
Guadalupe Avelar Aguilar

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier forma, ya sea mecánica, eléctrica, electrónica u otro medio de almacenamiento de información sin la autorización previa por escrito del editor.

© Copyright
Derechos Reservados
Julio de 2001
folia universitaria
Universidad Autónoma de Guadalajara
Avenida Patria número 1201
Colonia Lomas del Valle
Código Postal 45129
Guadalajara, Jalisco, México
Teléfono (0133) 3648 8824 ext. 32645
folia@uag.mx
www.folia.uag.mx
ISBN 968-872-019-4

Impreso en México
Printed in Mexico

CONTENIDO

PRÓLOGO	9	
SOBRE LA ACTITUD DEL HOMBRE		
DE CIENCIA	11	
1. CRISIS DE PENSAMIENTO Y		
CAPACIDAD PROPIA DE JUICIO.	13	
2. LOS HÁBITOS.		19
3. LOS HÁBITOS DEL PENSAMIENTO.		24
A) EL HÁBITO DE LA DEFINICIÓN.		26
B) EL HÁBITO DE LA DISTINCIÓN.		28
C) EL HÁBITO DE LA RELACIÓN Y DE LA CAUSA.		30
D) EL HÁBITO DE LA SISTEMATIZACIÓN.		32
E) EL HÁBITO DE LA CRÍTICA.		34
F) EL HÁBITO DE LA SÍNTESIS.		38
4. EL APRENDIZAJE DE LOS HÁBITOS		
DEL PENSAMIENTO RIGUROSO.	40	

DEDICATORIA

A los alumnos de la Universidad del Salvador de Buenos Aires y a los del Seminario Diocesano de la Santa Cruz de Lomas de Zamora.

PRÓLOGO

A las páginas que siguen no puedo sino anteponer aquellas reflexiones que Ernst Jünger hace en las primeras cuartillas de su trabajo sobre el autor y la escritura, pues responden con una admirable precisión a lo que nos proponemos: De estas anotaciones no espero yo ningún resultado pedagógico ni tampoco aspiro a él. Es imposible evitar que cada cual pague las costas de su aprendizaje. Las experiencias son mejores que las advertencias. No obstante, algunas luces de situación podrán servir a este o a aquel joven que sueña con internarse en el mar abierto y que a ello se siente llamado.

Estas reflexiones, pues, son para aquellos que se sienten llamados a la búsqueda de la verdad, para aquellos que sueñan con internarse en la bella y fascinante aventura del pensamiento y que buscan con sentido crítico adentrarse en el mar abierto de las ideas.

En ciertos ámbitos de la vida humana no hay manera de suplir la propia experiencia. El trabajo intelectual adquiere sentido y plena significación cuando se hace la experiencia de pensar rigurosamente. Aprender a pensar científica o filosóficamente no se logra siguiendo cursos de metodología; esos cursos que hoy en día se insertan a presión de la moneda en cuanta carrera universitaria o pseudouniversitaria anida en nuestras casas de altos estudios; cursos que con frecuencia, son recepcionados como recetas farmacéuticas para las dolencias de la lógica. A trabajar se aprende trabajando. A pensar se aprende pensando, con rigurosidad y con capacidad propia del juicio.

SOBRE LA ACTITUD DEL HOMBRE DE CIENCIA

Estas reflexiones pretenden plantear un problema específico del quehacer intelectual y científico: la competencia por lo tanto, primaria de la Universidad, cual es el referido a la adquisición de los hábitos del pensar riguroso. Nos atrevemos a afirmar que la correcta solución de este problema se convierte en una condición *sinequa-non* del trabajo intelectual, cuando este tipo de actividad es el *metier* u oficio cotidiano de un hombre y adquiere todas las características de un trabajo profesional. Demás está decir que éste es un aspecto fundamental de la vida universitaria, tanto para los enseñantes como para los enseñados, en la medida en que ambos, como decía Alfonso X «El Sabio» en sus Partidas, busquen conjuntamente la verdad a través de los saberes estrictos.

El tema de los hábitos es competencia principal de la Filosofía y la Psicología, cuando se trata de conocerlos y precisar su naturaleza; este tema ha sido generalmente soslayado en el tratamiento de los múltiples problemas de la ciencia moderna, aun cuando no pocos analistas han hecho directa o indirectamente aportes relevantes al mismo. Pensamos en obras como *La formation de l'esprit scientifique* de Gastón Bachelard o en *Nature et Méthode de l'histoire des sciences*, de Russo o la obra de Hans Mohr, sin mencionar los trabajos de Sertillanges, que cuarenta años atrás fueron manuales

fascinantes de aprendizaje para aquellos que se iniciaban en la aventura del pensamiento¹.

El tema de los hábitos de pensamiento gira alrededor del simple pero a la vez complejo problema de la actitud del hombre de ciencia; entendemos aquí por hombre de ciencia, no sólo al investigador científico que por vocación, profesión centra en la ciencia y en la reflexión su tarea ordinaria sino también y eminentemente a quien se vincula en forma estable con la vida universitaria y académica, a la cual está a su vez ligada o al menos debería estarlo, la vida de los que cultivan las profesiones liberales y en especial aquellos profesionales que se vinculan a lo que Millán Puelles llama los "saberes liberales"².

Trataremos brevemente el tema a partir de algunas consideraciones acerca de la crisis actual del pensamiento, para pasar luego a considerar la noción misma de ciencia

¹. G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin, París 1970 (hay traducción castellana de José, Babini en ediciones de Siglo XXI de 1974 y de E Argos de 1948); FRANCOIS RUSSO, *Nature et méthode de l'histoire des sciences*. Librairie Scientifique et Technique, París 1983. SERTILLANGES A. D., *La vie intellectuelle*, París, *Revue des Jeunes* 1921 (hay trad. castellana de Ediciones Claretianas); JEAN GUITTON, *El trabajo intelectual*. Criterio, Bs. As. 1955. HANS MOHR, *Wissenschaft und menschliche Existenz; Vorlesungen über Struktur und Bedeutung der Wissenschaft* Rombach Verlag, Freiburg 1967. EMILE FEGUET, *El arte de leer*. Prometeo, Valencia s. d.

². ANTONIO MILLAN PUELLES, *La función social de los saberes liberales*, Rialp, Madrid 1961.

como hábito, la caracterización de los hábitos intelectuales y el problema de la generación de dichos hábitos.

1. CRISIS DE PENSAMIENTO Y CAPACIDAD PROPIA DE JUICIO.

¿De dónde surgen estas reflexiones? En primer lugar, de la verificación que puede hacerse acerca de la justeza del diagnóstico de Sciacca cuando describe y desmonta el fenómeno del "obscurecimiento de la inteligencia" en la época actual³, así como de la constatación creciente de esas tres lúcidas observaciones que hace Zubiri sobre nuestra situación intelectual⁴; juicios ambos que no hacen sino precisar analíticamente y desde la perspectiva de la filosofía, la que ya algunos decenios antes había formulado, desde una perspectiva sociológica, Karl Mannheim, al señalar la creciente "pérdida de capacidad de juicio propia" del hombre medio.

La importancia que atribuimos a la creación de hábitos de pensamiento riguroso, en especial en aquellos sectores que presumiblemente van a jugar un papel paradigmático en la sociedad, cuales son los profesionales universitarios, se vincula directamente con este aspecto específico de la crisis de la sociedad contemporánea que señala Mannheim. Los diagnósticos de la crisis de la cultura occidental que, desde

³. MIGUEL F. SCIACCA, *El obscurecimiento de la inteligencia*. Gredos, Madrid 1973.

⁴. XAVIER ZUBURI, *Naturaleza, Historia, Dios*. Editora Nacional, Madrid 1963. Los tres puntos son: 1. la confusión en la ciencia por la positivización niveladora del saber, 2. la desorientación de la función intelectual ("las ideas se usan, pero no se entienden"), 3. la ausencia de auténtica vida intelectual, por pérdida del sentido de la búsqueda de la verdad.

distintas y variadas perspectivas, han hecho pensadores de este siglo, como Sorokin, Dawson, Spengler, Huizinga, Godofredo Kurth, Crozier, Tawney o Konrad Lorenz, para sólo citar algunos de los más cercanos, coinciden no sólo en cuanto al carácter estructural de la crisis sino también en el hecho de que es ella, ante todo, una crisis radical y eminentemente cultural y que es una crisis de la inteligencia.

Dejando de lado esos valiosos diagnósticos⁵, vamos a referirnos brevemente al que hace Karl Mannheim en dos de las obras de su último período, pues fundan, a nuestro entender, la importancia que aquí damos a la creación de los hábitos intelectuales, en especial en el ámbito de la educación⁶.

Su proposición básica se puede sintetizar en la siguiente afirmación: la sociedad moderna, estructurada y organizada de una forma crecientemente racional-funcional, en lugar de conducir a los hombres a comportamientos cada vez más substancialmente racionales, paradójicamente los lleva a

⁵. Hay algunas obras que esbozan atinadamente una síntesis de los diagnósticos: WILLY HOCHKEPPEL, *Modelle des gegenwärtigen Zeitalters; Thesender Kulturphilosophie im 20. Jahrhundert*. Nymphenburg Verlag, München 1973 y ARTHUR HUERSCHER, *Denker unserer Zeit*. Piper Verlag, München 1956.

⁶. MANNHEIM. *Hombre y sociedad en época de crisis*. La Pléyade, Bs. As. 1969; *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México 1946. Muerto en enero de 1947, Mannheim deja un manuscrito que es publicado en 1950 con el título *Libertad, poder y planificación democrática*. Fondo de Cultura Económica, México 1953, que es una síntesis y una consecuencia de los dos anteriores. Sobre el pensamiento de Karl Mannheim remitimos al excelente libro de GUNTER W. REMMLING, *La sociología de Karl Mannheim*, Fondo de Cultura Económica, México 1982 (orig. 1975).

conductas cada vez más irracionales, con la consiguiente multiplicación de conflictos y su exacerbamiento, los cuales, cuando toman carácter estructural y no tienen salida, inducen poco a poco la situación de crisis, con la consiguiente amenaza al sistema básico de convivencia.

El problema radica en que la creciente organización racional-funcional de la sociedad moderna "favorece por fuerza sólo la racionalidad funcional", es decir, la organización de las conductas de los miembros de una sociedad en ciertos terrenos⁷ y no exige en igual medida la racionalidad substancial, en decir, la facultad de actuar en situaciones dadas con capacidad de juicio en base a una inteligencia propia de las conexiones. Quien hubiera esperado de la industrialización de la sociedad un aumento de la capacidad media de juicio, los acontecimientos de los últimos años le habrán instruido mejor. Más aún, esta organización generalizada racional-funcional dominante produce un efecto del juicio propio; parecería que la esencia de la racionalidad funcional es eximir al individuo medio del pensamiento, de la inteligencia, de la responsabilidad y transpasar esas facultades a los individuos que dirigen la racionalización de la sociedad.

Señalemos por último, que según Mannheim, cuanto más se industrializa una nación, cuanto más se acentúa la división del trabajo y la organización global concomitante, "tanto más hay un mayor número de esferas de la

⁷. *Hombre y sociedad...*, op. cit. p 33,

actividad humana que se hacen funcionalmente racionales y con ello, calculables de antemano"⁸; esto lleva consigo una exigencia de "autorracionalización" en el individuo, que Mannheim define como "el control sistemático de los impulsos que el individuo tiene que proponerse de antemano cuando los quiere operar o ser insertado en una estructura objetiva de actividad racional"⁹ y que le exige al individuo un esfuerzo de "reflexividad", concebida ésta como autoorganización y que no es sino parte de ese proceso de autoconformación de la persona al proceso de organización racional-funcional, determinado por los que planifican.

Lo que pretendemos rescatar de esta brevísima síntesis del pensamiento del último Mannheim, es la categoría "capacidad de juicio propia", gran ausente en nuestra sociedad. Es sabido que Mannheim culmina tempranamente su búsqueda de respuesta a una crisis apremiante, muere a los 53 años, como profesor de Sociología de la Educación en la London School of Economics and Political Science, con un trabajo que deja inconcluso y que publicará póstumamente su hijo Ernest con el título de Sociología de la Educación¹⁰; es sólo a través de la educación que se podrá poner un dique a este proceso de deterioro.

⁸. Id, 45.

⁹. Id, 41.

¹⁰. Introducción a la sociología de la educación. Publicado en cast. por la Editorial de la Revista de Derecho Privado, Madrid 1966, en la traducción de López-Copero, profesor de la Universidad de Madrid.

Con lo dicho no hemos pretendido sino mostrar el valor de un aspecto del análisis de Mannheim y sin atrevernos a confirmar el acierto de su diagnóstico total; más aún, creemos que a pesar de la rigurosidad de su análisis, sus viejas raíces kantianas no le permiten ver claramente el objeto último de su itinerario: el orden natural de las cosas. Pero lo atisba. En Diagnóstico de nuestro tiempo reconoce que en esta sociedad, que ha roto con todas las vallas, "se hace gradualmente imposible toda elección racional en el caos de valoraciones irreconciliables y en competencia", "nadie puede esperar de un ser humano que viva en la incertidumbre completa y dentro de posibilidades ilimitadas de elección. Ni el cuerpo ni el espíritu humano pueden soportar una variedad ilimitada: debe existir una esfera donde predomine la continuidad y una conformidad básica"¹¹.

Esa es la tarea de la inteligencia. Ahora bien ¿cómo educar la inteligencia para que ésta conozca la realidad de las cosas y de acuerdo a ellas se ordene?

En la primera parte de su libro sobre sociología de la educación señala Mannheim que "está claro que se ha operado un tremendo avance durante los últimos cincuenta años en la comprensión del desarrollo físico y mental de las personas; pero ha sido mucho menos notorio el aumento de la comprensión de su desarrollo social"¹². Esto indica que la preocupación fundamental de Mannheim se centra en los efectos sociales de la educación sobre el hombre medio de la sociedad de masas, como él lo denominaba. Más aún,

¹¹. Diagnóstico..., op. cit., p 33.

¹². Sociol. de la Educ., op. cit., p 29.

concibe la educación como un fenómeno social básico y central en la configuración de la vida de convivencia; a esto debe añadirse que su análisis de la crisis lo lleva directamente al planteo de la importancia decisiva de la educación, en especial de la educación de las élites, en orden a superar esa trágica renuncia creciente a la capacidad propia de juicio. *front* Sus preguntas básicas: ¿qué es lo que los seres humanos pueden aprender a hacer?, ¿hasta qué punto puede la naturaleza humana ser moldeada por las influencias de la educación?, ¿cuál es el significado de la atmósfera educativa?, que va a referir a los fines y a los métodos o medios de la educación, toman su sentido y su urgencia de la dimensión social que tiene el proceso educativo: "la educación, tal y como se da en las escuelas y otras instituciones, es principalmente una cuestión social"¹³.

Dentro de esta doble perspectiva que señala Mannheim y en relación a la respuesta que pueda darse a esa pérdida de capacidad propia de juicio, no podemos dejar de notar que en el ámbito de la educación superior o universitaria, pero que es extensible en su medida a los otros niveles, se dan tres tendencias fácilmente comprobables: primero, la pérdida creciente del sentido de los saberes estrictos; segundo, la pérdida de la necesaria subalternación de las ciencias¹⁴ y por último, como consecuencia de ello, la creciente pérdida del

¹³ Id. loc. cit.

¹⁴ Sobre este importante problema de la subalternación de las ciencias, ver JUAN A. CASAUBON. "Las relaciones entre la Ciencia y la Filosofía", en *Sapientia*, 1969, v XXIV, p 89-122; también XAVIER ZUNIG, *Naturaleza, Historia, Dios*, op. cit.

fin propio que legitimó en su momento el surgimiento de las universidades en el medievo¹⁵.

Es precisamente en esta perspectiva en la que cobran relevancia los problemas que plantean los hábitos del pensamiento riguroso y su ejercitación.

2. LOS HÁBITOS.

Somos conscientes de que la utilización del término **hábito** en el área de las ciencias de la educación e incluso de la psicología y disciplinas auxiliares, corre a contrapelo de no pocas teorías de la educación contemporánea; la sensibilidad pedagógica moderna ha erradicado el término por sus vinculaciones con la teoría de las dos naturalezas, que tiene sus raíces en el medievo y se expande en el renacimiento escolástico-español y es objetada enfáticamente por Rousseau. Por otra parte no hay duda

¹⁵ Estas manifestaciones del deterioro del perfil originario de la Universidad se debe a diversas causas; dejemos de lado la primera de ellas que sería, a nuestro entender, la influencia del modelo napoleónico, que pone a la Universidad al servicio de los intereses del Estado y vayamos a la segunda: la creciente tendencia profesionalista de la Universidad con la consecuente pérdida del sentido académico; esto trae consigo una concepción meramente instrumental del saber: sólo es necesario saber aquello que es útil o nos será útil. La finalidad de formar hombres de pensamiento cede progresivamente a la habilidad instrumental; esto explica el carácter de **técnico** que tienen nuestros egresados universitarios en los últimos años; la Universidad no forma ya hombres pensantes sino técnicos. La *Deutsche Universitätszeitschrift* de los últimos tres años ha comentado repetidamente el problema que se plantean las Universidades: si deben, definitivamente, subordinarse a la industria.

de que el deterioro de este término se ha debido también a su identificación con conceptos tales como *costumbre*, *custom*, *ethos*, *consuetudo*, *Sitte*, *uso*, *Gepflogenheit*, etcétera, que en las distintas lenguas tiende a acentuar el carácter de automático del proceso o del comportamiento de la persona, en detrimento aparente de la libertad del individuo, de su capacidad de discernimiento y de su creatividad. Objeciones, todas, que se desmoronan, no bien se comprende correctamente el sentido de la definición de lo que es un hábito.

Más allá de dichas objeciones, usamos el término hábito por dos razones: ante todo, porque desde la antigüedad clásica se ha atribuido siempre, a pesar de las objeciones contemporáneas ya mencionadas, a los hábitos o a la creación de los mismos, un peso esencial en la educación; véase al respecto dos clásicos en la materia: la *Paideia* de Jaeger o la *Historia de la Educación en la Antigüedad* de H. Marrou. En segundo lugar, porque la experiencia cotidiana nos dice que los buenos hábitos facilitan enormemente el desenvolvimiento de la existencia humana. Esta es una experiencia universal que se expresa en el viejo adagio: "*contra factum non valet argumentum*". Por eso Platón define la educación como la creación del hábito virtuoso; lo dice en el *De Legibus*¹⁶, donde se trata de las normas para la mejor conducción de la *Polis*, es decir, del ciudadano común.

La tradición filosófica occidental ha distinguido siempre dos acepciones del concepto de ciencia: la ciencia objetivamente considerada, como desenvolvimiento de

¹⁶. *De Legibus*, 653 a 7-8.

proposiciones acerca de un objeto y que expresan sistemática y metódicamente una relación causal y la ciencia subjetivamente considerada, como disposición y perfeccionamiento de nuestra inteligencia en relación a un objeto. Cuando se habla de "ciencia", se trata ordinariamente de la primera acepción, e.d., de la ciencia objetivamente considerada. Los antiguos, en cambio, cuando hablaban de ciencia se referían primaria y preferentemente a la segunda acepción, e.d., a la ciencia subjetivamente considerada. Por cierto que hay correspondencia entre ambas y la primera se da en la medida en que se haya dado, de alguna manera, la segunda.

Aristóteles, en su tratado *Sobre las partes de los animales*, había señalado que la mente humana puede perfeccionarse de dos maneras: primero, por el conocimiento del objeto, e.d. por la adquisición de la ciencia acerca de un objeto; segundo, por el conocimiento del método adecuado al estudio del objeto. Por el primer camino se llega a poseer un cúmulo determinado de conocimientos sobre el objeto; por el segundo en cambio, se tiene la posibilidad de ampliar indefinidamente los conocimientos. Es a este segundo tipo de conocimiento al que nos referimos cuando hablamos de hábitos del entendimiento o hábitos del pensamiento riguroso.

Santo Tomás de Aquino, situado en la tradición del realismo aristotélico, expresa lo mismo pero en términos de ciencia como conocimiento, como contradistinta de ciencia como hábito: "*Scientia dicitur secundum habitum vel secundum actum*" (I.13.7 ad 3). Con el realismo y la precisión que lo caracterizan, Santo Tomás define,

la ciencia se dice según el hábito
y según el acto

describe, distingue, une, relaciona, critica, ordena. Reseñamos lo fundamental de sus reflexiones.

El hábito es propiamente una forma permanente o una cualidad de una potencia, como principio productor de actos, caracterizados precisamente por su permanencia (I. II. 49. 1. c; II. II. 49. 2. ad 3). Es una cualidad difícilmente removible, que el hombre utiliza cuando quiere (I. II. 49. 2. ad. 3). Por lo tanto, adquirido un hábito, que se logra por la repetición de los actos o por el ejercicio, el hombre adquiere una forma de obra difícilmente mudable y la utiliza de tal manera que sus actos se convierten en fáciles y deleitables. Por eso, señala Santo Tomás, los hábitos son necesarios para lograr tres características en el obrar: la firmeza, la prontitud y la deleitación (I. II. 49. 4.c), (I. II. 50. 2. ad. 3); desarrolla largamente el tema de los hábitos, con ocasión del análisis de los primeros principios especulativos y prácticos, que son hábitos naturales que no pueden perderse ni se corrompen, porque son connaturales al hombre (I. II. 53. 1. c).

Más allá de la real complejidad de la naturaleza de los hábitos, tanto desde la perspectiva de la Filosofía como de la Teología, en especial de la Ética y de la Teología Moral y de las precisas distinciones que han posibilitado un mejor y más riguroso conocimiento de los hábitos humanos, nos interesan éstos en cuanto cualidades perfectivas de las potencias y específicamente aquellos hábitos que son perfectivos de la inteligencia en su operar, en relación con la posesión de la verdad acerca del objeto formal del conocimiento en cualquiera de sus niveles de abstracción.

No pretendemos profundizar el tema de la naturaleza de los hábitos; nos remitimos al magistral tratado de Ramírez y a los trabajos más recientes, entre nosotros, del Padre Domingo Basso¹⁷. Sólo hemos querido señalar sus características esenciales en orden a esclarecer algunos aspectos del quehacer del hombre que hace ciencia. La ciencia es un producto del hombre y desde esta perspectiva se inserta en el mundo de la cultura, es decir, en el universo de los productos del hombre y, por lo tanto, se constituye en un hacer, en un operar, cuyos resultados serán las teorías científicas. Pero en cuanto hacer u operar, supone un proceso que, para ser posible o ser facilitado, debe sujetarse a ciertas condiciones.

Con todo, aun cuando se hayan adquirido los hábitos intelectuales tal como los describiremos a continuación, no suponen automáticamente la consecución de su objeto. Tratándose de la ciencia como conocimiento por las causas, en cuanto a principios explicativos, el poseer de alguna manera los hábitos intelectuales no implica necesaria o mecánicamente la generación de nuevos conocimientos o el buen uso del conocimiento.

¹⁷. JACOBUS M. RÁMIREZ. Opera Omnia, v VI y VII: "De habitibus in communi. In I. II. Summae Theologiae Divi Thomae expositio (QQ XLIX-LIV)". Instituto de Filosofía Luis Vives, Madrid 1973. Cursos de Teología Moral Especulativa dictados en la Universidad de Friburgo, Suiza entre 1927 y 1944; editado por Victorino Rodríguez O.P. a partir de los manuscritos de los cursos. D. Basso. Fundamentos de la moral y Los principios internos de la actividad moral, ambos editados por Educa.

3. LOS HÁBITOS DEL PENSAMIENTO.

Hablar del pensar riguroso, como hábito o de la ciencia como hábito, es hablar de acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, de una forma permanente que el individuo va generando; forma permanente, firme, pronta, deleitable, de encarar los problemas o interrogantes del orden especulativo o del orden práctico que se le presentan al entendimiento, que tiene como fin el esclarecimiento o solución de dichos problemas, de acuerdo a los principios lógicos del recto pensar.

Ahora bien, surge la pregunta: ¿cuáles son los actos o procedimientos que deben ejercitarse para lograr los hábitos del recto pensar? Podríamos simplemente remitirnos a la lógica, tal como se enseña en las escuelas o universidades. Todos sabemos que no es precisamente la enseñanza curricular de la materia Lógica la que contribuye a generar hombres de pensamiento en nuestras escuelas. Se supone que el estudiante debería llegar a la Universidad con ciertos hábitos adquiridos relativos al trabajo, al trabajo intelectual y al trabajo científico. La experiencia, penosamente repetida, nos instruye de que no es así.

Por qué sucede esto, es un problema específico que no queremos tratar aquí, pues nuestro objetivo es otro; a este problema nos hemos referido en otro trabajo¹⁸ que se aboca a analizar el problema de la enseñanza de la Filosofía, al cual remitimos. En cualquier caso, tratar

¹⁸ R.J. BRIE, "La enseñanza de la Filosofía" en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Bs. As. n 12, 1977, p 41-47.

ese tema, sería tener que tratar dos problemas básicos: El primero, la configuración de todo el sistema de la enseñanza de nivel medio, que en lugar de acumular conocimientos, debería enseñar a estudiar, enseñar a pensar, enseñar a escribir y enseñar a hablar, como dijera Castellani; el segundo problema es el de la formación y el ritmo de vida de nuestros docentes.

En relación a la formación de los hábitos de pensamiento podríamos también remitirnos a las célebres pero con frecuencia ignoradas reglas del método de Descartes; tanto en el trabajo personal como en la dirección de jóvenes becarios, investigadores o doctorandos debo no poco a estas reglas, más allá del riesgo de generar visiones racionalistas; creemos, con todo, que son de enorme utilidad¹⁹.

La pregunta formulada al comienzo de este apartado podría ser respondida diciendo que el hábito de pensar rigurosamente se adquiere o se afianza en la medida en que se ejerciten ciertos procedimientos u operaciones del entendimiento, cuales son: la definición, la distinción, la relación, la causalidad, la sistematización, la crítica y la síntesis.

La proposición que sentamos es de acuerdo a lo expuesto hasta aquí, que el pensamiento riguroso se genera en la medida en que se generen los hábitos de

¹⁹ Dichas reglas nos dicen: 1. No admitir nada que no se vea de manera clara y distinta; 2. Dividir cada problema en tantas partes cuanto sea posible y necesario; 3. Ir de lo más simple a lo más complejo; 4. Hacer revisiones parciales y generales para ver si me olvidé de algo. cfr. Oeuvres de Descartes, Ed de Adam-Tannery, v VI, p 550.

definir rigurosamente de distinguir etcétera. Temas estos, acerca de los cuales diremos dos palabras.

a) EL HÁBITO DE LA DEFINICIÓN.

Partimos de una experiencia cotidiana: la de la confusión de significados distintos, atribuidos a los mismos signos (palabra); diversidad de significados que, a veces ni siquiera se explicita, generándose así equívocos o ambigüedades.

No pretendemos en estas líneas sintetizar ni recordar los contenidos de la Teoría General de los elementos, de la Lógica, en todo lo referente al primero de los elementos: El concepto; sólo pretendemos enfatizar la importancia que tiene el acostumbrarse a definir para adquirir el espíritu científico. Definir es decir lo que la cosa es; es tener en claro el significado y sentido de un término cuando se lo utiliza dentro de un contexto, dentro de un juicio. Definir con transparencia posibilita saber cuál es la comprensión y la extensión de un concepto. La mayor parte de los errores que se cometen o de los equívocos que se provocan, surgen de una mala o deficiente comprensión del término que se utiliza e.d. qué notas o características entran como componentes esenciales de ese concepto; adquirir el hábito de la definición supone entrenarse y entrenar al alumno, en la rigurosidad de las definiciones, sobre todo de aquellos términos polisémicos que el uso cotidiano ha cargado de ambigüedades y subjetivismos.

Todo pensamiento que se precie de poseer un mínimo de sentido crítico no puede prescindir de precisar la relación entre signo y significado, entre término y concepto.

No basta enunciar teóricamente los principios y reglas que rigen la estructura de la definición; las reglas clásicas de que toda definición debe convenir a todo el definido y nada más que al definido o que toda definición debe enunciarse por el género próximo y la última diferencia o que no debe incluir elementos sobreentendidos o que no debe enunciarse por el juicio negativo o que debe ser breve y debe ser más clara que el definido, etcétera no basta, como decimos, que los principios y reglas se enuncien teóricamente. Deben ejercitarse en los casos concretos a medida que se van analizando los problemas, en los casos de los protocolos o de los trabajos monográficos de los alumnos e incluso en las exposiciones sistemáticas que hace el docente en clase, donde es posible señalar en casos concretos el uso ambiguo de los términos.

Qué importancia puede llegar a tener el sentido de una definición, se manifiesta claramente en la enorme frecuencia que puede constatararse en los temas de tesis doctorales que versan exclusivamente sobre la discusión del sentido de un concepto en un pensador: vg. la *ousía* próte en Aristóteles, la noción de *Weltanschauung* en Dilthey o la noción de hábito en Santo Tomás.

El problema no es tan sencillo como, tal vez, puede aparecer a primera vista. Nuevos términos exigen nuevas precisiones; pensamos a guisa de ejemplo en términos como el *ello* freudiano o la noción de *campo* en física cuando ambos términos son inducidos repentinamente en la jerga científica.

Asimismo es importante tener en cuenta los errores que se cometen en la construcción de definiciones; por

ejemplo, cuando se definen conceptos por medio de términos lo suficientemente ambiguos, como para exigir a su vez, ser definidos.

En un bello librito dedicado al descubrimiento del alma, Miguel Verstraete dedica un breve capítulo a la definición; entre otras cosas nos dice, "Definir contiene en sí la noción de finir, poner fin. Aquí, como podemos suponer, no se trata de poner fin en el sentido de finiquitar sino de colmar, de consumir, de alcanzar el fin o la plenitud. Definir consiste en la operación lógica, es decir, propia del *logos* o del pensamiento que va poniendo fin, evitando lo ilimitado". La definición es un modo de experiencia convertida que va renunciando al i de lo ilimitado, por lo cual va limitando. La definición delimita, pone límites a algo. Con ello podríamos insinuar que restringimos la cosa en su ser. Sin embargo, lo ilimitado o lo indeterminado aparece como una cierta nada, sin sentido e inconsistente. El ser resulta, por el contrario, del límite que esa indeterminación o caos recibe. Toda figura es tal por su perfil, por su traza, por su límite, por alcanzar un fin"²⁰.

b) EL HÁBITO DE LA DISTINCIÓN.

Distinguir para unir fue el subtítulo que puso Maritain a su célebre libro Los grados del saber. "La

²⁰. M. VERSTRAETE. Descubrimiento del alma. Reflexiones sobre el itinerario del espíritu en busca de su plenitud. Facultad de Filosofía, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza 1993, p 71-72.

dispersión y la confusión son igualmente contrarias a la naturaleza del espíritu. Nadie, dice Taulero, ha entendido mejor la distinción que aquellos que han penetrado en la unidad; asimismo nadie conoce verdaderamente la unidad, si no conoce también la distinción"²¹.

La distinción es una de las operaciones más naturales y espontáneas del entendimiento, por la cual separa una cosa de otra, que en el orden real no están separadas; gracias a esta operación el entendimiento avanza en el conocimiento del mundo, del yo, de la historia, de la materia o de Dios. Progresamos en el conocimiento en la medida en que distinguimos, desagregamos formalidades, separamos conceptualmente aun aquello que en realidad está unido. Pero podremos conocer la unidad en la medida en que separamos.

La lógica dice que lo que puede distinguirse, puede negarse. Pero ¿no bastaría, entonces, la simple negación? No basta, en la medida en que se pretenda progresar en el conocimiento; con la mera negación el entendimiento no progresa. En ese sentido puede afirmarse que la historia de la ciencia es la historia de progresivas distinciones, de desagregaciones analíticas. Por eso la distinción es la base y el punto de partida de todo análisis; la distinción es su mecanismo fundamental.

Las tipologías con que operan los científicos es un caso tipo de distinción; la comparación de tipologías en

²¹. JACQUES MARITAIN. Les degrés du savoir ou distinguer pour unir. Desclée de Brouwer, París 1932. Trad. cast. Los grados del saber. Desclée, Bs. As. 1965.

la contraposición de teorías diversas acerca de un mismo objeto, es una excelente ocasión para inducir al estudiante a penetrar en ese difícil arte de la distinción. Inclusive se exponen a veces las tipologías, sin mencionar siquiera los criterios de distinción utilizados.

La historia de la ciencia en general y de cada disciplina científica en particular es un instrumento muy valioso para mostrar cómo las teorías progresan gracias a crecientes distinciones.

c) EL HÁBITO DE LA RELACIÓN Y DE LA CAUSA.

La verdad o la falsedad, sólo se da en el juicio; es decir, sólo se da cuando se ha establecido y se ha afirmado una relación. Jean Guitton, en ese pequeño e inapreciable librito que hemos citado, dice que "lo más difícil no es tanto tener temas o ideas, como unir dos temas o ideas por un pasaje que no sea artificial"²². Por cierto que la naturaleza nos oculta las mediaciones y los pasajes; el mundo, la sociedad o la historia es fuertemente opaca cuando nos preguntamos sobre ella. Pero la observación y la reflexión son las que hacen posible descubrir las relaciones.

Pero se puede relacionar más y mejor en la medida en que se cuente con pluralidad de elementos a relacionar. La pobreza de lecturas, la tentación de los comentadores fáciles que creemos substituyen las lecturas densas y costosas de los pensadores de fuste, la cerrazón propia de quienes apuestan sólo a la especialización, tienen como

²². J. GUITTON, O. C., p 32.

efecto necesario una fenomenal pobreza para la capacidad de relación, que es la que nos abre el camino al conocimiento de la causalidad como principio explicativo de las cosas.

Algo más: es sumamente enriquecedora la lectura de la historia de la ciencia, que nos acerca a los procedimientos concretos por los que los descubridores abrieron nuevos caminos. Inclusive la lectura de los escritos autobiográficos de no pocos científicos, pensamos en Kekulé, en Henri Poincaré, en Ramón y Cajal o en Heisenberg, así como su correspondencia son enormemente esclarecedoras para ver cómo relacionan, cómo buscan y encuentran las conexiones causales²³.

El desmontaje en clase ante los alumnos, de algunos artículos de revistas científicas, puede ser un camino igualmente rico para mostrar cómo procede el científico.

El por qué algo se afirma, debe estar permanentemente en la tarea cotidiana del docente, tanto como del estudiante y debe quedar bien en claro que, si a las veces acudimos a citas de indiscutibles autoridades en una materia determinada, esto tiene lugar por dos razones:

²³. Hay páginas sumamente sugerentes sobre el tema en HENRI POINCARÉ, El legado de H. P. al siglo XX, Introd. y selección de Desiderio Papp, Losada, Bs. Aires 1944; véase también SANTIAGO RAMON Y CAJAL, Obras literarias completas, E Aguilar, Madrid 1954, en sus escritos autobiográficos Mi infancia y juventud y sobre todo en El mundo visto a los ochenta años. Ver también WERNER HEISENBERG, Diálogos sobre la física atómica, BAC, Madrid 1975, quien relata experiencias ilustrativas desde los comienzos de su tarea científica en el año 1919 hasta la mitad de la década de los años 60.

porque dicho autor lo ha expresado de una forma insuperable o al menos, con suma claridad o porque detrás de la afirmación está claro el arsenal de razones y argumentos que fundamentan tal afirmación.

D) EL HÁBITO DE LA SISTEMATIZACIÓN.

Las teorías científicas son, en definitiva, sistemas de hipótesis. Entendemos por sistema un conjunto de elementos interrelacionados y ordenados a un fin. Comporta, pues, el sistema, dos determinaciones: por un lado la dependencia recíproca de los elementos que lo componen y por otro, la teleología, que es en último término el criterio que confiere unidad al sistema. En ese sentido se habla de sistema solar, de sistema nervioso, como dice Lalande²⁴.

En la historia de las ideas o de la ciencia se habla de sistema, en su sentido lógico, como un "conjunto de ideas científicas o filosóficas lógicamente solidarias, pero en cuanto se las considera en su coherencia, más bien que en su verdad"²⁵. Los sistemas naturales empero, en la búsqueda de las conexiones lógicas o ideales, buscan la correspondencia en la dependencia recíproca de las cosas; sólo las ciencias formales no lo hacen.

Todo saber tiende a ser inexorablemente sistemático; es decir, tiende a ser un conocimiento organizado. Incluso el conocimiento vulgar acumulativo tiende naturalmente a sistematizarse.

²⁴. LALANDE, Vocabulario crítico y técnico de la Filosofía. Ateneo Bs. As. p 157.

²⁵. ídem, sentido A.

Cada ciencia organiza sus categorías explicativas y su progreso se transcribe en organizaciones más perfectas o más afinadas. Inclusive el conjunto de las ciencias tiende a organizarse a través de la clasificación de las ciencias. Kant definió al sistema como "la totalidad del conocimiento, ordenado de acuerdo a principios"²⁶, la sistemática depende, pues, de un principio ordenador, que no puede sino ser una unidad de razón, es decir, una idea que postula una unidad del conocimiento. De manera que toda sistematización es posible en la medida en que se encuentra un principio ordenador.

Los principios sistematizadores acerca de un objeto o conjunto de objetos, pueden ser diversos; diversas, pues, son las sistematizaciones, según la diversidad de principios que se utilicen. En cualquier caso, debe siempre explicitarse el principio ordenador del que se parte.

Por otra parte el saber sistemático es un saber deliberado, en cuanto opuesto a espontáneo. Ya Comte hacía notar que la idea de sistema implicaba no sólo la idea de orden sino también la idea de acción consciente, querida, intencional, como opuesta a la mera espontaneidad²⁷.

No hay duda que los criterios de sistematización u ordenamiento de los conocimientos varían en cada sujeto y a *fortiori* en cada ciencia, en la medida en que el conocimiento progresa.

²⁶. En la Vorrede (Prólogo) a la Metafísica de las Costumbres, cfr. Werke, e de W. Weischedel t 7, p 309. Wiss Buch-gesellschaft. Darmstadt 1968.

²⁷. Citado por Lalande, o.c., p 158.

Por otra parte no hay duda que ciertos criterios de ordenamiento de los conocimientos dependen históricamente del predominio que ciertos paradigmas científicos o filosóficos, tengan.

Yuxtaposición de conocimientos o yuxtaposición de teorías, no implica sistematización.

Creemos, en este sentido, que el sistema de Planes y Programas de los estudios universitarios en todas partes, no contribuye a un buen ordenamiento de la cabeza, a pesar de todas las apariencias en contrario. La razón es la siguiente: La sistematización de los conocimientos, dentro de la cual el problema de la subalternación de las ciencias y de los conocimientos es fundamental, tal como aparece en los planes de estudio de cualquier Facultad o Carrera, es una forma extrínseca de ordenamiento; la sistematización válida es la configuración intrínseca que haga la cabeza del hombre pensante. En este sentido, los análisis críticos que hace Kuhn sobre los paradigmas pueden ser esclarecedores²⁸.

e) EL HÁBITO DE LA CRÍTICA.

Demás está decir que el sentido del término crítica aquí utilizado no se asimila al utilizado en el lenguaje cotidiano, con frecuencia también en el periodístico, como sinónimo opugnación o evaluación negativa sino que se lo concibe con un sentido análogo a cuando hablamos de crítica literaria o crítica de un concierto; e. d. una evaluación, un examen, que puede ser positivo o negativo.

²⁸. T. S. KUHN, La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1971 (1962).

Con todo, en sus mismos orígenes históricos, el uso y difusión del término crítica es utilizado como arma de descrédito; así una buena parte de los pensadores del Iluminismo francés y de la Aufklärung alemana, comenzando por el mismo Kant²⁹, con todo, su sentido dominante en la actualidad puede adscribirse a todo pensamiento no ingenuo, y que Eddington vincula al creciente proceso de desvulgarización del conocimiento³⁰ en la historia humana.

Crítica sería, por lo tanto, un comportamiento específico de nuestro entendimiento por el que, somete un juicio a una prueba de validez, con instrumentos considerados válidos en un momento dado. Eisler lo define como el arte de la apreciación, como la operación del espíritu que permite distinguir lo verdadero de lo falso, lo valioso de lo que no es valioso³¹.

Cada ciencia y cada disciplina científica progresan en la medida en que afinan instrumentos metodológicos y críticos para avanzar a partir de la experiencia del error; por otra parte, se plantea una interrogante ulterior, cual es el relativo a los medios de control de la validez del

²⁹. Este sentido puede verse claramente en el artículo que Kant publica en diciembre de 1783 en la *Berlinische Monatsschrift*, p 516 y ss., con el título "Beantwortung der Frage: ¿Was ist Aufklärung?" (Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Iluminismo?), reproducido en el volumen editado por Norbert Hinske, *Was ist Aufklärung, Beiträge aus der Berlinische Monatsschrift* (4a e) Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990. Hay traducción castellana de algunos trabajos de la edición Hinske.

³⁰. Cit. por A. SIMMARD, *Naturaleza y alcance del método científico*, Madrid, Gredos, varias e 1961, p 59.

³¹. *Wörterbuch der Philosophie*, ed. 1922. art. Kritik.

instrumento de la crítica. En otros términos, la crítica de la crítica, e. d. el problema de los controles de la crítica.

¿Cómo se logra un equilibrado espíritu crítico, como lo denomina Lalande?³² En la ciencia sucede algo análogo a lo que acontece en el desarrollo paulatino de toda persona: el niño va internalizando verdades (sistema de representaciones, de fines y de valores) y comportamientos, a partir de una percepción elemental de certezas sustentadas por la madre, el padre y el medio familiar; a medida que va adquiriendo capacidad propia de juicio, irá insensiblemente sometiendo a ciertas pruebas de validez los sistemas recibidos. De hecho está ejerciendo una crítica a lo recibido; en la medida en que dichas pautas coincidan con lo que su experiencia y su reflexión le va mostrando, reafirmará dichos sistemas y comportamientos, pero ya no por fuerza de la autoridad de quien se lo inculcó sino por propio convencimiento. Su sistema de certezas será tal vez el mismo; pero la razón de la certeza será distinta.

En los que se inician en la aventura de la ciencia sucede algo semejante: la autoridad de quien le explica el mundo o uno de los sistemas o subsistemas del mundo real, hace que se acepten sin mayor dificultad teorías explicativas del mundo real, sobre todo, porque en un primer momento no se poseen aún suficientes elementos de juicio como para poder evaluar el sistema de proposiciones. Pero a medida que el entendimiento se pertrecha con nuevas categorías explicativas, está en condiciones de contrastar

³². O.C. art. Critique.

teorías, paradigmas, proposiciones y generar así capacidad propia de juicio³³.

Esto en ciencia, sólo es posible cuando existe una eficaz voluntad de conocer y de buscar la verdad; de darse dicha voluntad eficaz (e insisto: voluntad eficaz) el individuo y el docente, a *fortiori*, hará el esfuerzo por ampliar los horizontes de sus conocimientos, contrastando críticamente planteos, teorías, escuelas, argumentaciones. Se explica, entonces, que sea una tradición en las universidades de algunos países (vg. Alemania) el que el estudiante universitario haga su carrera en por lo menos dos o tres universidades distintas con el fin de que aprenda a oír campanas diversas; siempre, sobre el supuesto de que existe una auténtica búsqueda de la verdad.

Thomas Kuhn y Gaston Bachelard han caracterizado con agudeza las consecuencias de la ausencia de espíritu crítico; el primero en sus análisis de los paradigmas científicos; el segundo en su descripción de los epistemológicos subconscientes³⁴.

³³. Etimológicamente el término autoridad proviene del latín *autor*, e.d. autor; en virtud de que se es autor se posee autoridad; sobre esto ver el excelente trabajo de Juan Antonio Widow, *El hombre, animal político; orden social, principios e ideologías*. E Universitaria, Santiago de Chile 1988, Parte primera, c III, "Autoridad".

³⁴. El análisis de Bachelard merecería párrafo aparte, más allá de sus valiosos aportes, debemos señalar que por fuerza de su positivismo, su reflexión se ve entorpecida por algunos de esos obstáculos inconscientes que pretende evitar. Ver TH. KUHN. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, vs. eds.; GASTON BACHELARD, *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, Buenos Aires 1974.

f) EL HÁBITO DE LA SÍNTESIS.

Toda ciencia aspira, por fuerza de su propia dinámica a síntesis-cada vez más generales, más inclusivas. Es el entendimiento humano mismo el que aspira a ello; incluso a nivel de conocimiento vulgar todo hombre busca una coherencia en sus formas de representación del mundo y de su actuar. En el hombre de cada día esto parecería ser más sencillo, pues la impronta de la realidad y de la acumulación de experiencias lo llevan insensiblemente al reconocimiento del orden que Dios imprime en la creación.

De todos los hábitos mencionados, la síntesis es posiblemente el más dificultoso, el que se logra en el más largo plazo y posiblemente nunca se logra de manera acabada. Por lo tanto hablamos de síntesis en el sentido de una tendencia, de un esfuerzo del entendimiento por lograr visiones lo más inclusivas posibles de todos los conocimientos y no precisamente de un conocimiento acabado y definitivo.

La marcada tendencia a la especialización de los saberes profesionales conspira gravemente contra el espíritu de síntesis; porque la síntesis, en el sentido en que aquí la consideramos, es un tipo de relación totalizante y lo que le falta al especialista es precisamente elementos de relación, riqueza de relación. Que sea un saber especializado, necesario por otra parte, para el progreso humano, lo describe el físico Schrödinger al comentar larga y menudamente a Ortega y Gasset³⁵, al cual remitimos enfáticamente.

³⁵. ERWINSCHRÖDINGER, Science et Humanisme. Trad. de Jean Ladriere, Desclée de Brouwer, París 1954, p 19 y siguientes.

Por eso, si tuviéramos que dar algún consejo a quien quiere ser biólogo o psicólogo o historiador, le diríamos que no sea sólo biólogo ni sólo psicólogo ni sólo historiador, en la medida en que quiera ser un buen biólogo, un buen psicólogo o un buen historiador.

La igualación y nivelación de todos los saberes y de todas las ciencias, en el sentido en que lo analiza Zubiri en la obra citada; la ausencia de cultivo de los saberes estrictos; por último, la consecuente ausencia de una correcta subalternación de las ciencias en el sentido en el que Casaubon analiza el problema, conspiran, gravemente a que la cabeza de nuestros jóvenes estudiantes pueda acercarse a esta coronación de los saberes que es la síntesis. Y síntesis no es resumen; cosa que confunden no pocos maestros de los Talleres de estudio y expresión. El resumen fue como el primer balbuceo; la síntesis es obra de madurez intelectual (no etaria)³⁶.

¿Cómo hace el maestro para motivar, como diría el Aquinas, para que el discípulo genere él mismo esta forma conceptual que denominamos síntesis? Quien tiene la vivencia intelectual, de la síntesis, no necesita explicación. En la generación de este hábito superior, como en todos los otros, habría que recomendar eso que es, en definitiva, el hilo conductor y la conclusión del excelente libro de Ariel Guerrero, Curso de creatividad³⁷ entrenamiento, trabajo, entrenamiento, trabajo.

³⁶. Ver el excelente trabajo de JUAN A. CASAUBÓN, "Las relaciones entre la ciencia y la filosofía", en Sapientia, 1969, v xxiv, p 89-122.

³⁷. ARIEL GUERRERO. Curso de creatividad, Ateneo, Bs. As., 2° e.

4. EL APRENDIZAJE DE LOS HÁBITOS DEL PENSAMIENTO RIGUROSO.

Aclaremos ante todo, los términos. Por "aprender" se entiende el conjunto de cambios de conducta relativamente estables y duraderos originados en la experiencia³⁸. De hecho nadie habla de "aprender hábitos"; los hábitos no se aprenden sino que se generan; e.d. los produce el mismo sujeto a través de la repetición de los actos.

No hay duda por otra parte, que una fuerte motivación o una vivencia puntual profunda pueden acelerar de tal manera la generación del hábito, hasta el punto de que un solo acto o muy pocos, produzcan o arraiguen el hábito; todo ello, por cierto, facilitado en mayor o menor medida por la predisposición específica que el sujeto pueda tener en relación a la materia del hábito. Así, el *homo theoreticus* de la conocida tipología de Spranger adquirirá más rápidamente los hábitos intelectuales o científicos y las formas del pensar riguroso, que aquel que no se caracteriza por poseer los rasgos tan bien definidos por el pensador alemán³⁹; lo mismo podría

³⁸. Cfr. SIEGFRIED PREISER, Teoría del aprendizaje. En Diccionario de Ciencias de la Educación, editado por el "Willman Institut" dirigido por Heinrich Rombach. Ediciones Rioduero, Madrid 1983, 3 v. Acudimos a un diccionario especializado como el de Rombach y no a un autor determinado, por la sencilla razón de que las grandes obras de consulta de este tipo dan ordinariamente el estado actual de la investigación en cada tema, al momento de la edición. Rombach fue profesor en Freiburg y lo era en la Universidad de Würzburg, al momento de la edición.

³⁹. EDUARD SPRANGER, Formas de vida; Psicología y Ética de la Personalidad. Revista de Occidente Argentina, Bs. As. 1946. Cfr. Segunda Parte: Los tipos ideales básicos de la individualidad, p 139 y ss.

decirse del *homo ludens*, en la caracterización de D'Alfonso, quien amplía razonablemente la tipología sprangeriana, el cual desarrollará más fácilmente las cualidades naturales físicas o deportivas y adquirirá más fácilmente los hábitos propios de su operar práctico.

El docente de cualquier nivel, desde el preescolar hasta el universitario, es consciente, hoy día, de que el punto neurálgico del aprendizaje es el aprender a aprender. Esta afirmación, convertida ya en aforismo, no requiere explicitación alguna, pues sería sobreabundar acerca de algo que todos aceptan y reconocen. Otra cosa sería preguntarnos si dicho aforismo responde a una convicción o es un *slogan* que se repite sin que se sepa a ciencia cierta cuál es su significado profundo.

En cualquier caso, ese objetivo de aprender a aprender se identifica con la tarea de la restauración de la inteligencia; para generar en el discente la capacidad propia de juicio, cuya ausencia dramáticamente señalaba Mannheim, hay que dar mayor espacio y mayor importancia a la generación de los hábitos intelectuales rigurosos. Esto pertenece, no a una disciplina sino a todas; no es función de una materia determinada, llámese Epistemología, Metodología, Técnicas de o Taller de Enseñar a pensar es el objetivo inmediato e irremplazable de toda disciplina científica, por supuesto, a partir de una materia o contenido determinado.

Todo lo dicho, tiene empero un condicionante *sine-qua-non*. Tanto la experiencia del docente y del director de seminarios de investigación, así como las modernas teorías del aprendizaje, señalan sostenidamente que toda

problemática del aprendizaje tiene una articulación clave que es la motivación.

En la primera parte de la Summa, Santo Tomás dedica algunos artículos al problema de la enseñanza. La primera pregunta que se plantea es si un hombre puede enseñar a otro hombre. Esta pregunta es hoy en día de una fenomenal importancia y actualidad, en momentos en que el papel del maestro es fuertemente cuestionado e incluso cuestionado por algunas teorías desescolarizantes que lo presentan como un opresor, cuando no como un castrador que impide la espontánea creatividad del ser humano⁴⁰.

Dice el Aquinas en un texto: "El maestro no genera la luz al entendimiento del discípulo ni produce en él directamente las especies o formas inteligibles sino que mediante su doctrina mueve (sc. motiva) al discípulo, a que él mismo, por la fuerza propia de su entendimiento, forme los conceptos, cuyos signos el maestro le ofrece exteriormente"⁴¹.

En este contexto Tomás indica claramente eso que hemos denominado como articulación clave en la enseñanza: la motivación. Si ésta no se da, no es posible el

⁴⁰. El paradigma educativo desescolarizante está representado en América Hispana principalmente por Iván Illich y Paulo Freyre a partir de la década de los años 60.

⁴¹. "*Magister non causat lumen intelligibile in discipulo, nec directe species intelligibiles; sed movet discipulum per suam doctrinam ad hoc, quo ipse per virtutem sui intellectus formet intelligibiles conceptiones, quarum signa sibi proponit exterius*" (I. 117,1. ad. 3).

"*Nullus posset dici esse suiipsius magister* (I. 117. 1 ad 4)

aprendizaje. Podría objetarse que al no generar el maestro las especies inteligibles en el discípulo, éste podría prescindir tranquilamente de aquél. Con todo, en el *ad quartum* del mismo artículo, dice Santo Tomás: "Nadie puede llamarse maestro de sí mismo", lo interesante son las razones que da; "cuando un individuo adquiere la ciencia por sí mismo, no puede decirse que se enseña a sí mismo o que es maestro de sí mismo, porque no preexiste en él la ciencia completa, tal como se requiere en el maestro".